

Capítulo 2

La actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua. Consideraciones teóricas y aportes didácticos

Rosana Adriana Pascual

En Guevara, María Rita y Katerinne Giselle Leyton, eds. (2013)
Enseñanza de la gramática.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 35-44.

ISBN 978-950-774-227-9

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3824>

Resumen

El objetivo de este trabajo es explorar los alcances de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua materna desde la perspectiva teórica de la Gramática Generativa, y delimitar algunas consecuencias didácticas en la enseñanza de la gramática, siguiendo los lineamientos de la pedagogía constructivista y revisando los trabajos recientes del grupo GREAL de Barcelona. Según GREAL, las operaciones metalingüísticas se manifiestan en tres niveles dependientes del grado de conciencia y explicitación: implícito, procedimental y reflexivo. Teniendo en cuenta los diferentes estratos lingüísticos (discursivo, textual, léxico, morfológico y sintáctico), la hipótesis que se tratará de fundamentar tiene diferentes aspectos: (i) la reflexión explícita se produce fundamentalmente sobre aspectos léxicos o textual-discursivos, pero no parece existir en lo estrictamente sintáctico salvo que medie la intervención docente; (ii) por tanto, la reflexión sobre la sintaxis sólo puede ser resultado de un aprendizaje sistemático; (iii) los aspectos sintácticos que requieren de reflexión están vinculados fundamentalmente con lo textual-discursivo. Parece razonable suponer que el hablante no necesita reflexionar sobre el aspecto sintáctico si partimos del postulado de la GG de que lo nuclear de la gramática es un componente innato codificado en principios abstractos susceptibles de parametrización (GU). Lo que se aprende se vincularía con lo periférico, el léxico, la morfología, lo textual-discursivo, fenómenos sobre los que sería necesario promover la reflexión sistemática. Para fundamentar esta hipótesis se abordará un problema particular relacionado con el uso de ciertas estructuras de relativo en la producción escrita de estudiantes secundarios y universitarios.

1 Introducción

La actividad metalingüística es una operación que subyace al uso de la lengua desde los primeros estadios de su adquisición. [Jakobson, Roman \(1967\)](#) demuestra que cualquier uso lingüístico que carezca de estas operaciones se vincula con algún tipo de afasia; por tanto, su ausencia deviene en casos patológicos. En estudios más recientes, [Cots, Josep M. y Lucila Nussbaum eds. \(2002\)](#) afirman que las operaciones metalingüísticas se hallan indisolublemente ligadas al uso verbal, tanto en la vida cotidiana como en situaciones de enseñanza y aprendizaje, para facilitar la comunicación o para adquirir nuevos conocimientos sobre el lenguaje humano.

Así, en tanto actividad inherente al desarrollo y uso de una lengua, es variada y presenta diferentes niveles considerados por investigaciones llevadas a cabo en los últimos años, entre las cuales se encuentran las del grupo GREAL de Barcelona. Según la propuesta de [Milian, Marta y Anna Camps \(2006\)](#), [Ribas, Teresa; Marta Milian, Oriol Guasch y Anna Camps \(2002\)](#), y [Camps, Anna y Felipe Zayas \(coords.\) \(2006\)](#), las operaciones metalingüísticas puede manifestarse en tres niveles diferenciados a partir del grado de conciencia y explicitación:

(1) Un nivel de actividad implícita relacionada con la adquisición, el desarrollo y el uso de la lengua: cualquier hablante posee competencia metalingüística que se manifiesta en paráfrasis, aclaraciones, selecciones y sustituciones léxicas.

(2) Un nivel procedimental, más manipulativo que especulativo, una “regulación sobre la marcha”¹ manifiesta en reformulaciones, dudas, autocorrecciones en pro de la gramaticalidad o de la adecuación a una situación discursiva determinada. Se actúa sobre el lenguaje sin que la metacognición se haga explícita, no hay justificaciones, ni comentarios que den razones, simplemente se introducen elementos o cambios en el proceso de construcción discursiva.

(3) Un nivel reflexivo, una especulación introspectiva o explícita sobre la estructura de la lengua y sus usos, manifiesta en una búsqueda e interrogación consciente. Se trata de una actividad analítica que sólo es posible en un proceso de aprendizaje.

En este último nivel nos encontraríamos ante un conocimiento declarativo de la gramática que, según GREAL, puede darse en lenguaje cotidiano o en lenguaje disciplinar. No obstante, creemos que el uso del metalenguaje no conlleva una simple distinción superficial, sino que implica la sistematización de la reflexión metalingüística, ya que es el uso

¹ [Milian, Marta y Anna Camps \(2006\)](#)

de vocabulario específico lo que permite categorizar y construir una organización de conjunto.

Por otra parte, en cualquiera de estos niveles es necesario considerar la existencia de diferentes estratos lingüísticos que pueden desglosarse:² discursivo (enunciativo, comunicativo); textual (cohesión y coherencia en sus diferentes aspectos); léxico; tal vez uno morfológico –si podemos postular su independencia-³ y sintáctico.

Según GREAL, los diferentes niveles de actividad metalingüística “no suponen una evolución en el desarrollo del individuo, ni tampoco siguen un camino que va de lo implícito a lo explícito”, pues a menudo se presentan en paralelo y pueden ir de la reflexión al uso o viceversa.⁴ Sin embargo, consideramos que el nivel reflexivo, y sobre todo en lo concerniente a lo sintáctico, sólo puede ser resultado de un aprendizaje sistemático. Para comenzar a abordar este problema, podemos tener en cuenta dos tipos de situaciones en las que se pone de manifiesto la reflexión metalingüística: la interrogación oral en el proceso de adquisición de la lengua y la producción escrita.

2 Fundamentación. El caso particular de ciertas oraciones de relativo en la producción escrita

Los niños desde temprana edad llevan a cabo procedimientos metalingüísticos variados del tipo “¿qué significa X?”, “¿X es igual a Z?” “¿significan lo mismo?”, “¿cómo se dice tal cosa?”, “¿se dice de esta manera o de otra?”, pero no interrogan sobre aspectos relacionados, por ejemplo, con la posición del sujeto o del objeto, o sobre la concordancia sujeto-verbo, no reflexionan sobre qué verbo mover para formar una interrogativa, ni tampoco sobre cómo y dónde se incrusta un subordinante o con qué variable se liga, salvo que medie una intervención escolar o similar. En este sentido, llama la atención que la reflexión se produce fundamentalmente a nivel léxico o discursivo, incluso textual cuando los niños comienzan con las primeras narraciones y buscan autorregular la superestructura, pero no parecen existir los planteos a nivel oracional.

Escribir implica una intensa actividad de reflexión sobre la lengua, ya que demanda un alto grado de actividad consciente y de toma de decisiones, tal como se puede apreciar en experiencias sobre actividades de construcción colectiva de un texto. Esta actividad permite observar el proceso de producción y llegar a conocer las operaciones mentales que se

² Esta propuesta es abordada también, con algunas diferencias, por [Jolibert, Josette \(1986a; 1986b\)](#) en términos de niveles de competencias lingüísticas.

³ En relación con esta problemática puede verse las propuestas de los últimos estudios sobre morfología distribuida como el de [Fábregas Alfaro, Antonio \(2005\)](#)

⁴ [Milian, Marta y Anna Camps \(2006\)](#)

ponen en marcha cuando se intenta elaborar un texto escrito. De esta manera, es posible analizar las estrategias empleadas para resolver los diferentes problemas que plantea el acto de escribir y los diferentes niveles de conciencia y reflexión sobre el lenguaje.

Al observar el proceso de producción escrita en situación de elaboración colectiva, se manifiestan los distintos niveles de actividad metalingüística que, en un primer momento es más manipulativa, exploratoria del uso lingüístico: los sujetos observan, comparan, proponen, resuelven; van apareciendo argumentos en lenguaje cotidiano y puede darse en algunos casos el empleo del lenguaje metalingüístico explícito al reflexionar sobre la lengua. Sin embargo, en el plano sintáctico rara vez se excede lo manipulativo, como se puede apreciar en los casos de reformulaciones, salvo que medie la intervención docente.

Parece razonable suponer que el hablante no necesita reflexionar sobre aspectos sintácticos oracionales, de hecho no parecen existir problemas estrictamente sintácticos que ameriten la reflexión si partimos de la idea de que lo nuclear de la gramática es un componente innato codificado en ciertos principios abstractos susceptibles de parametrización que constituyen la Gramática Universal, y por tanto no se aprende sino que se desarrolla en contacto con los estímulos adecuados.⁵ Los estudios sobre adquisición que se han especializado en las estructuras tardías del lenguaje infantil⁶ ponen de manifiesto la complejidad formal de las estructuras que utiliza el niño desde temprana edad y sin dificultad (por ejemplo, a los 3 años ya interpretan y producen frases relativas); por otro lado, muestran que las representaciones de adquisición tardía, que necesitan en muchos casos de reflexión y aprendizaje escolar, son llamativamente pocas y dependen en su mayoría de factores discursivos. Las que se vinculan con la complejidad lingüística de las estructuras oracionales parecen estar restringidas a tres áreas generales de la sintaxis: el control de los sujetos de infinitivo, los clíticos y las relativas. La principal causa de su adquisición tardía radica no tanto en la complejidad de la representación lingüística en sí misma como en la escasa frecuencia o casi nula aparición en el habla, limitándose su uso a la lengua escrita. De los tres fenómenos señalados, abordaremos el de las relativas por tres razones: en principio por su productividad en la escritura; en segundo lugar, por su alto grado de complejidad; y finalmente, porque, según nuestra hipótesis, las

⁵ Los numerosos trabajos en lingüística generativa permiten corroborar esta hipótesis. Para una aproximación se puede ver [Chomsky, Noam \(1988\)](#), [Fernández Lagunilla, Marina y Alberto Anula Rebollo \(1995\)](#), [Eguren, Luis y Olga Fernández Soriano \(2004\)](#), [Uriagereka, Juan \(2005\)](#)

⁶ Se trata de determinadas representaciones gramaticales y de ciertas convenciones complejas de la conversación que son de adquisición tardía, ya que aparecen aproximadamente entre los 7 y 10 años. Ejemplos de estudios en español son [Hurtado, Alfredo \(1982, 1984\)](#); [Echeverría, Max \(1978\)](#).

dificultades que presentan en su uso son fundamentalmente de índole discursiva.

Las oraciones de relativo constituyen una de las representaciones estructurales más complejas de las lenguas humanas, ya que su procesamiento implica poner en relación un antecedente (“el libro ” en el ejemplo que sigue), un complementante (“que”, “quien”, “el cual”, etc.) y una huella o hueco producido por el desplazamiento del complementante a la posición inicial de la oración (marcada con “*h*” en el ejemplo), dando como resultado la conformación de una cadena estructural (expresada con los subíndices “(i)”):

Ejemplo: El libro (i) que (i) me regalaste *h* (i) está buenísimo

Sin embargo, en términos generales su uso es productivo desde temprana edad sin necesidad de que medie la reflexión metalingüística. Los casos que presentan dificultad en la sintaxis oracional son restringidos y se relacionan con estructuras que son de uso muy escaso en la lengua oral, como las cadenas con presencia de una preposición en el complementante o con el relativo posesivo “cuyo”, que se encuentra en alto retroceso en la lengua actual (Grupo A del Apéndice). Sin dudas, el hecho de que la ocurrencia de estas representaciones sea muy baja en el habla trae como correlato que su adquisición sea tardía, lo cual se pone de manifiesto en las producciones escritas incluso de adolescentes y adultos (Grupo B).

Al margen de las estructuras oracionales consideradas hasta aquí – que requieren de activación más que de reflexión–, nos interesan en particular los casos de usos de relativas que abundan en la producción escrita de jóvenes y adultos, y que constituyen uno de los principales problemas en la construcción del texto escrito (Grupo C). La hipótesis es que se trataría de un fenómeno discursivo en tanto la distribución de estas relativas parece corresponderse con la distribución de la información perdiendo su carácter de estructuras subordinadas en la oración; y esto se manifiesta en que:

- (i) se ubican generalmente en posición final con carácter remático y el complementante tematiza una información previa (ejemplos del Grupo C del Apéndice);
- (ii) en muchos casos no existe adyacencia entre el antecedente y el complementante, restricción básica para la extraposición de relativas explicativas (ejemplo 20);
- (iii) en ciertos contextos, el relativo puede ser conmutado por pronombres demostrativos (por ejemplo, en 26 “La cual” por “Ésta”) o conectores discursivos (por ejemplo, en 19 “en donde” por “y”);

(iv) es frecuente el uso del relativo neutro “que”, que por carecer de rasgos de flexión que lo vinculen con el antecedente no permite la extrapolación de explicativas en posición final (ejemplo 25);

(v) se dan casos de antecedentes elípticos, lo que constituye una transgresión aún más severa cuando el relativo usado es “el cual” debido a los rasgos flexivos que debe cotejar con su antecedente (ejemplo 22).

Según lo expuesto, parece tratarse de enunciados independientes con valor proposicional en los que el relativo pierde su condición y actúa como un conector discursivo o como un pronombre demostrativo (ver ejemplos 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26). Esta hipótesis se puede corroborar con mayor claridad en los casos en que aparece un constituyente que ocupa la posición funcional correspondiente al relativo (casos 19, 20, 22, 25). Por tanto, no serían subordinadas en sentido estricto sino construcciones paratácticas yuxtapuestas⁷ cuya función consistiría en introducir o destacar aspectos remáticos de la información mediante un “qu-“ que actúa como nexo con la función de tematizar una información previa en el contexto discursivo.

Si la hipótesis es correcta, este fenómeno constituiría otra prueba contundente de que lo que se aprende se vincularía esencialmente con el léxico, la morfología y lo textual-discursivo, aspectos sobre los que es necesario promover la reflexión sistemática para posibilitar el pasaje de la mera actividad implícita (nivel 1) o preteórica y manipulativa (nivel 2) y acceder a un saber declarativo (nivel 3) que pueda sistematizarse en un metalenguaje.

3 Consideraciones pedagógicas y didácticas

Toda concepción pedagógica y didáctica es obviamente producto de una postura ideológica y epistemológica. El abordaje escolar de un objeto determinado, cualquiera sea éste, implica siempre ciertos presupuestos teóricos en un doble sentido: sobre la práctica educativa y sobre las características del objeto mismo. Respecto de la primera, creemos que es fundamental situarse dentro de la perspectiva de la teoría del aprendizaje constructivo según la cual el sujeto no responde a los estímulos externos sino que interactúa con el objeto de conocimiento, siendo determinante en este proceso la actividad desarrollada por el individuo en la construcción del saber a partir de sus esquemas cognitivos. En relación con el objeto específico sobre el que estamos tratando, la lengua y, en particular, la gramática, proponemos partir de los principios teóricos que

⁷ En relación con la discusión sobre el carácter independiente de ciertas estructuras relativas, como las explicativas y las yuxtapuestas, existen diversos trabajos, desde [Bello, Andrés \(1847\)](#), que fuera retomado por la [Rae \(1928\)](#), hasta otros más recientes como [Lope Blanch, Juan \(1984\)](#) y [Brucart, José M. \(1999\)](#).

corresponden a la teoría lingüística y de la adquisición desarrollada por la Gramática Generativa. Los esquemas cognitivos del lenguaje son específicos y modulares, y en la medida en que son genéticos, poseen una etapa crítica para la adquisición de una lengua dada. Todo esto es esencial a nuestro propósito, ya que, por un lado, presupone que el niño o el adolescente sabe mucho más de su gramática que lo que la escuela pretende enseñarle, es decir que posee una competencia tal que le permite no cometer errores que violen las representaciones y reglas de la lengua (que muchas veces la escuela pierde tiempo sustancial en describir y analizar); pero existen aspectos complejos de adquisición tardía que necesitan activarse y desarrollarse. Por otro lado, el hecho de poseer una etapa que llega a su punto crítico cerca de la pubertad, implica que durante el periodo escolar el sujeto está en un momento óptimo respecto del lenguaje y que lo que no consiga desarrollar en ese lapso difícilmente pueda utilizarse productivamente. En ese sentido el rol de la escuela se torna fundamental y por tanto debe definir qué es lo que el individuo sabe y no requiere enseñanza especial y qué es lo que necesita aprender para el mejoramiento de sus competencias lingüísticas.

Tomar una posición teórica respecto de qué se aprende y qué no, es esencial para determinar qué aspectos requieren de reflexión y cuáles sólo necesitan ser activados a través del uso. Así, en lo relativo a la sintaxis, por una parte, lo pertinente sería analizar cuáles son los fenómenos sintácticos que se vinculan con el plano discursivo y que necesitan por tanto de reflexión sistemática. Creemos que algunos ejemplos de esto, además del considerado anteriormente, son las transformaciones sintácticas con intención tematizadora –como la voz pasiva-, las incrustaciones múltiples de subordinadas con el fin de condensar información a medida que se tematiza –muy habituales en las producciones periodísticas-, las relativas explicativas, ciertas construcciones adverbiales complejas que modifican a toda la cláusula –como las que denotan un evento que se vincula con la principal a través de una relación lógica: condición, causa, fin, concesión- entre otras.⁸ Por otra parte, también sería necesario considerar cuáles son las representaciones sintácticas oracionales de adquisición tardía que no son productivas en el lenguaje oral –como las relativas con antecedente y preposición en el complementante- a fin de promover su uso y sistematización.

En cualquier caso en que sea necesaria la reflexión metalingüística, la construcción de un saber gramatical declarativo, es esencial preguntarse cómo se puede dar sentido a este aprendizaje lingüístico en la escuela. La respuesta parece ser simple: en la medida en que contribuya a usar

⁸ Se puede encontrar una exhaustiva consideración de estos fenómenos en [Bosque, Ignacio y Violeta Demonte \(1999\), vol 3.](#)

mejor la lengua tanto en la producción como en la interpretación discursiva. Para ello, desde el punto de vista pedagógico-didáctico, resulta prioritario tener en cuenta los procesos mentales puestos en juego por los sujetos para acceder al conocimiento de un objeto: síncretismo (totalidad significativa), análisis de las partes constitutivas y síntesis (nueva totalidad comprendida). Esto implica que quien construye su conocimiento nunca lo hace a partir de elementos no significativos o aislados, y de allí la importancia de trabajar a partir del discurso, de la complejidad de los textos que nos circundan para propiciar el conocimiento reflexivo y sistemático de la lengua o para activar el uso de ciertas estructuras. Formas de abordajes posibles dentro de esta perspectiva serían: trabajar con enunciados reales (de los alumnos o de circulación social), fomentar la conciencia lingüística mediante ejercicios de manipulación de los enunciados (reformular, parafrasear, transformar estructuras), propiciar las actividades de observación y análisis en pro de una manipulación "consciente" de la lengua en el plano discursivo, introducir progresivamente el metalenguaje en las intervenciones docentes a fin de contribuir a la sistematización metalingüística necesaria para la producción e interpretación de enunciados complejos.

4 Conclusiones

Es imprescindible que la práctica educativa se posicione respecto de qué fenómenos de la lengua requieren sólo de activación en el uso y cuáles necesitan que se propicie la reflexión metalingüística sistemática. Creemos que en el plano oracional es importante la activación de ciertas estructuras de adquisición tardía que con el uso pueden desarrollarse productivamente sin dificultad, como sucede con las oraciones relativas con preposición en el complementante. Por otra parte, la reflexión metalingüística resulta indispensable en los casos en que la sintaxis tiene alcances en el plano discursivo excediendo los límites de la oración, como se ha intentado demostrar con el caso de las relativas yuxtapuestas en las producciones escritas.

En cualquiera de estos casos, el acceso a los fenómenos lingüísticos debe realizarse desde el abordaje de los textos en toda su complejidad. La idea es en definitiva que los alumnos lleguen a realizar tareas de observación, análisis, investigación y construcción de un saber proposicional que se sustente en el mejoramiento de las formas en uso de la lengua. El punto quizá más difícil es que todo esto es posible a partir del interés del sujeto en mejorar sus condiciones de uso lingüístico, y si este interés realmente existe entre nuestros adolescentes es una cuestión que excede los límites de este trabajo.

5 Apéndice: Corpus ejemplificativo

Grupo A: ejemplos de relativas en las que el complementante es “que” como sustituto de “P(reposición) + qu-” o de “cuyo” en la lengua oral de adultos y adolescentes.

- 1) Vive con una chica que le dicen “gachi” o algo así. (Adulto)
- 2) Ese es el lugar que compré los ravioles el otro día. (Adulto)
- 3) Es una película que trabaja la que actúa en “La momia”. (Adolescente)
- 4) Es un cuento que el autor es también periodista. (Adolescente)
- 5) El Plan de Emergencia que con él piensan resolver la situación... (Tomado de [Lope Blanch, 1984](#))
- 6) Se trata de una idea que ayer daba vueltas sobre ella (Tomado de [Lope Blanch, 1984](#))

Grupo B: ejemplos de relativas en las que los complementantes son “que/el cual/donde” como sustitutos de “P + qu-” o de “cuyo” en la lengua escrita de estudiantes secundarios (ES) y universitarios (EU)

- 1) Este recital se debió a la semana joven, que también fueron invitados grupos musicales. (ES)
- 2) Se halló el cuerpo de una persona que se desconoce su identidad. (ES)
- 3) Se trata de un asesinato que interviene la policía. (ES)
- 4) Es una novela policial que su personaje central trata de descifrar una leyenda. (ES)
- 5) Se trataría de los acompañantes del Renault, que su conductor, despedido por el parabrisas, murió antes de ser encontrado. (ES)
- 6) Se plantea un enigma a partir de un delito que está como protagonista el criminal. (ES)
- 7) Se realiza un investigación que está como protagonista el detective. (ES)
- 8) Había un gran número de personas corruptas, las cuales el detective debía descubrir. (ES)
- 9) Ayer fue un día tormentoso donde ningún integrante del pueblo pudo salir. (ES)
- 10) Juno presentó a sus padres la situación que se encontraba. (ES)
- 11) En [Chomsky](#) encontramos cuatro grandes etapas, que sólo dos son modelos teóricos y sirven para caracterizar la gramática mental de los hablantes y la gramática universal. (EU)
- 12) (...) [Chomsky](#) plantea una diferencia entre competencia y actuación, donde la primera tiene que ver con el saber, y la segunda está relacionada con el uso de ese conocimiento. (EU)

Grupo C: ejemplos de relativas en yuxtaposición paratáctica en la escritura de estudiantes secundarios (ES) y universitarios (EU)

1) Todo comenzó con su primera experiencia sexual en donde como producto de esta da vida a un nuevo ser, el cual decide darlo en adopción. (ES)

2) Este “doble” del verdadero actúa de tal manera que no se preocupa en reprimir nada y que la sociedad lo ve como un ser con pura maldad el cual todos desprecian. (ES)

3) Es una novela fantástica por la naturaleza de los hechos narrados que es la formación de Hyde, que no tiene explicación y no se puede probar. (ES)

4) El tema central que hace referencia Stevenson a lo que se puede esconder en toda sociedad hipócrita. Los cuales todos son falsos que casi nunca piensan en lo que dicen y hacen, si no es conveniente para ellos, es ahí donde hace referencia a las represiones que es representado en la novela como Hyde. (ES)

5) Esto depende también de la noción de gramaticalidad, donde el lingüista debe decidir si las expresiones cumplen con la regla lingüística; la aceptabilidad, que se desarrolla con el momento en el que se le da uso a la lengua, donde el hablante oyente debe decidir si lo expresado es gramatical y natural. (EU)

6) Lo que se une no es una cosa con un nombre sino un concepto con la imagen acústica, que es la representación sensorial del objeto, que tenemos en la mente, que si la llamamos materia es sólo por oposición al concepto, que es de carácter abstracto. (EU)

7) [Chomsky](#) explica mediante la teoría de PyP, que rompe con el sistema de conjunto de reglas de la gramática tradicional y que todo se reduce a una sola operación “mueva-a” y que las propiedades del léxico se proyectan en la sintaxis, y mediante las operaciones “satisfacer”, que tiene la propiedad de la formación de frases y la operación “mueva-a” la propiedad del desplazamiento, junto con los niveles de FF y FL se producen las estructuras lingüísticas. (EU)

8) [Chomsky](#) también formó parte de la Biolingüística. La cual es una ciencia que le interesa estudiar algo muy real como el cerebro, sus características, funciones, etc. (EU)

9) El principio de arbitrariedad que es el vínculo que hay entre el significado y el significante, por el cual no hay ningún lazo natural que los una con la realidad por el cual es inmotivado. (EU)